

## Dokumentarische Schulforschung grundlagen theoretisch verankern: eine Replik zum Beitrag der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode

Jahr, David

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Replik / replication

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Jahr, D. (2020). Dokumentarische Schulforschung grundlagen theoretisch verankern: eine Replik zum Beitrag der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 377-384). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70917>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

## Dokumentarische Schulforschung grundlagen-theoretisch verankern.

### Eine Replik zum Beitrag der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode

Der Beitrag der *Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode* ist als „Werkstattbericht“ (Bauer et al. i. d. B., S. 349) markiert: Die sechs Autor\*innen geben uns Einblicke in einige erste Ergebnisse ihres Arbeitszusammenhangs. Am Beispiel des Themas *Schulentwicklung* zeigen sie auf, wie sie an ihrer übergeordneten Fragestellung zur wechselseitigen Modifizierung von Forschungsgegenstand Schule und Forschungsmethode Dokumentarische Methode arbeiten. Besonders interessieren sich die Autor\*innen hier für Besonderheiten von Gruppendiskussionen an Schulen im Kontext von Schulentwicklung, an denen Lehrpersonen *und* Personen der Schulleitung beteiligt sind. Sie illustrieren ihr Vorgehen anhand von Transkriptauszügen aus zwei laufenden Forschungsprojekten.

Das Grundanliegen der AG kann kaum zu hoch eingeschätzt werden. Ihr Bezugspunkt, die Dokumentarische Schulforschung, ist ein sehr heterogenes und ausuferndes Feld.<sup>1</sup> Hier Ordnungsversuche zu unternehmen ist ein gleichzeitig herausforderndes, zeitintensives und für die Forschungspraxis sehr hilfreiches Unterfangen. Im Beitrag werden wiederholt Einblicke in die Arbeitspraxis der AG gegeben. Im Mittelpunkt stehen dabei akribische Aufarbeitungen bisheriger Studien und forschungspraktische Herausforderungen, denen die Mitglieder der AG im Verlauf ihrer eigenen Studien begegnen. Das Prinzip

---

1 Zur Stichwortkombination ‚Dokumentarische Methode‘ und ‚Schule‘ werden im Fachportal Pädagogik ([www.fachportal-paedagogik.de](http://www.fachportal-paedagogik.de)) 60 Literaturverweise angezeigt. Die Liste [www.dokumentarischemethode.de](http://www.dokumentarischemethode.de) führt aktuell (Stand 07.01.2020) 119 Beiträge unter der Kategorie ‚Schulforschung‘ auf.

der komparativen Analyse als Vergleich von Forschungsarbeiten wird erkennbar sowie eine grundsätzlich rekonstruktive Arbeitsweise. Mit dieser Rekonstruktion der Forschungspraxis (vgl. Bohnsack 2014, S. 12) arbeiten die Autor\*innen auf methodologischer Ebene nach den Prinzipien der Dokumentarischen Methode.

Ich möchte die Chance einer Replik auf den Beitrag der AG nutzen, um einige Gedanken aufzugreifen und um Vorschläge zur Weiterbearbeitung zu formulieren. Meine Hauptthese ist, dass sich ein engerer und konsequenterer Bezug der Ergebnisse zur Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode, der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017), anbietet, um einerseits den Theoriegehalt weiter zu schärfen und andererseits die Anschlussfähigkeit für weitere Studien zu erhöhen.

Ein erstes Ergebnis der AG in der Sichtung bisheriger Studien zur Dokumentarischen Schulforschung ergibt eine (offene) Liste von „sechs Gegenstandsfelder[n]“ (Bauer et al. i. d. B., S. 352): „Schule als Organisation, Schulkultur, Prozesse der Schulentwicklung, Unterricht, Professionalität und Professionalisierung von an Schulen berufstätigen Personen (insbes. Lehrer\*innen und Schulleitungen), Forschung zu weiteren Akteursgruppen innerhalb von Schulen (insbesondere Schüler\*innen)“. Die „Felder“ sind als Ordnung durchaus nachvollziehbar, werden in dem Beitrag aber nicht einzeln definiert. So bleibt die Frage offen, was ein Gegenstandsfeld genau auszeichnet, wie sich bspw. „Schule als Organisation“ von „Schulkultur“ abgrenzt. Mit der Bezeichnung „Schulkultur“ könnten Unklarheiten transportiert werden. Falls hierunter Bezüge zu primär strukturtheoretisch informierten Arbeiten aufgemacht werden (u.a. Helsper et al. 2001) ergibt sich ein erster Hinweis auf Möglichkeiten zur Schärfung der Begrifflichkeiten durch konsequente Bezüge zur Praxeologischen Wissenssoziologie. Zu prüfen wäre, ob nicht der Begriff *Schulumilieu* treffender wäre, wenn man der Prämisse folgt, dass die Praxeologische Wissenssoziologie eine Abgrenzung von *Milieu* (als konjunktiver Erfahrungsraum bzw. Orientierungsrahmen im weiteren Sinne) und *Kultur* (als kommunikative Wissensbestände) betont (vgl. Bohnsack 2017, S. 35). Geht es den von der AG unter dem Gegenstandsfeld „Schulkultur“ zugeordneten Studien um Fragen, die sich der Vermittlung bzw. fallspezifischen Bearbeitung von kommunikativen und konjunktiven Wissen innerhalb von Schule widmen, wäre der Begriff *Schulumilieus* angemessener.

Des Weiteren regt ein Blick in die Praxeologische Wissenssoziologie zum Bereich Organisationen an, nach einem möglicherweise noch fehlenden Gegenstandsfeld zu suchen. Bohnsack (2017) unterscheidet innerhalb von Organisation grundsätzlich drei Kategorien organisationaler Erfahrungsräume (von Organisationsmilieus): (1) „die Praxis der Interaktion der Mitglieder mit der Klientel“, (2) die „Dokumentation (beispielsweise: Aktenführung, Dokumente der Leistungsbewertung etc.) über diese Klientel“ und (3) die „Interaktion der Mitglieder untereinander“ (ebd., S. 132f., H. i. O.). Für die Schule

lassen sich diese Kategorien organisationaler Erfahrungsräume konkretisieren z.B. mit (1) Unterricht (Unterrichtsmilieus), (2) Zeugnisse und (3) die Praxis der Schulleitung, von Fachschaften, Planungsteams etc. Die zweite Kategorie, die die aktenbasierte Kommunikation der Organisation Schule *über* die Schüler\*innen mit deren Eltern genauso umfasst wie mit anderen pädagogischen Organisationen (Jugendhilfe etc.), würde in der Liste der AG noch fehlen, was entweder auf ein Desiderat hinweist oder eine andere Untergliederung der Liste anregen könnte.

Zentral scheint mir der Gedanke, dass man mit Bohnsack (2017, S. 130f.) bei der Forschung in organisationalen Zusammenhängen grundsätzlich von einer heterogenen (mehrdimensionalen) Struktur (einer „doppelten Doppelstruktur der Erfahrungsräume“) ausgehen muss. Eine Organisation wie die Schule erscheint dann auf handlungspraktischer Ebene nicht als Einheit. In einer Schule existieren zahlreiche konjunktive Erfahrungsräume (Organisationsmilieus) und zahlreiche gesellschaftliche Erfahrungsräume bzw. Milieus in Organisationen (Nohl 2007). Die Einheit der Organisation nach außen wird durch *kommunikative* Wissensbestände hergestellt, für Schule beispielsweise mithilfe eines Schulleitbildes oder Schulprogramms – ebendieses was Bohnsack genau wie Werner Vogd als *Organisationskultur* bezeichnen.

Als weiteres Arbeitsergebnis präsentieren die Autor\*innen eine „Heuristik der Beforschung methodisch-methodologischer Aspekte“ (Bauer et al. i. d. B., S. 353). Die vier angeführten Aspekte („methodologische Vergewisserung“, „Prozess der Datenerhebung“, „Prozess der Datenauswertung“ und „Analyse ‚neuer‘ Daten“) sind nachvollziehbar. Sie bilden die wichtigsten Phasen eines Forschungsprozesses ab, zuzüglich der Frage, wie mit ‚unbekannten‘ Datensorten umzugehen ist. Etwas überraschend ist die Visualisierung in einer 4-Felder-Matrix, da die Achsen nicht beschriftet sind und so der durch diese Darstellungsform suggerierte Zusammenhang zwischen den Dimensionen nicht erkennbar wird. Im Text wird betont, dass alle vier Dimensionen in Verbindung miteinander stehen. Bedenkenswert könnte sein, ob nicht ein Diagramm mit Pfeilen zwischen den vier Dimensionen diesen Aspekt stärker ausdrückt. Die Produktivität der vier Dimensionen für forschungspraktische Fragen ist gleichwohl einsichtig und wird im Beitrag am Beispiel Schulentwicklung skizziert.

Wir erhalten einen dritten Einblick in die Arbeit der AG, wenn im Folgenden Ergebnisse eines Studienreviews dargestellt werden. Im Zuge dessen haben die Autor\*innen Studien aufgearbeitet, die zur leitenden Frage, der „Relationierung der Diskursbewegung von Schulleitung und Lehrpersonen“ (ebd., S. 369), einen Beitrag leisten. Zur Ordnung der zahlreichen Studien wurde eine „Matrix“ erarbeitet, die sich generell auf die Analyse von empirischen Studien anwenden lässt. Auch hier wird erneut das sowohl akribisch-systematische als auch rekonstruktive Vorgehen der AG deutlich: Heuristiken werden in der

Auseinandersetzung mit dem Material und gemeinsamen Diskussionen am Material entwickelt.

Das fokussierte Gegenstandsfeld Schulentwicklung wird nicht näher definiert. Im Artikel scheint auf, dass man hierunter Studien fasst, die sich selbst hierzu verorten. Dies führt zu einem weiteren Gedanken: mit Bezug auf die Praxeologische Wissenssoziologie wäre es gewinnbringend, auch des Gegenstandsfeld Schulentwicklung mit Hilfe der meta-theoretischen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie zu definieren. Orientiert man sich hierfür an den weiter unten im Beitrag zitierten Studien, so scheint es bei Schulentwicklung im Fokus der AG um die Art und Weise der Bearbeitung der Mitarbeiter\*innen von selbstgestellten oder von außen an sie herangetragenen *Normen zur Praxistransformation* zu gehen. Grundlegend wäre dabei (siehe oben) den unterschiedlichen und mehrdimensionalen Erfahrungsräumen resp. Organisationsmilieus innerhalb der Organisation Rechnung zu tragen, die Organisation also nicht als homogenes Konstrukt zu behandeln. Damit erscheint als praxeologisch-wissenssoziologisch informierte Fragestellung zum Problem der Schulentwicklung, wie unterschiedliche Organisationsmilieus innerhalb einer Schule die gleiche Norm zur Praxistransformation bearbeiten und miteinander aushandeln (vgl. hierzu auch die dokumentarische Studie zu Schulentwicklung von Hempel 2020).

Wie erwähnt interessieren sich die Autor\*innen für Besonderheiten von Gruppendiskussionen im Kontext Schulentwicklung, an denen Lehrpersonen und Personen der Schulleitung beteiligt sind. Damit schließt man an eine wichtige und komplexe Frage der Zusammensetzung von Gruppendiskussionen an, auf deren Konsequenzen schon Werner Mangold (1960) hingewiesen hat: „Je nach Zusammensetzung der Diskussionsgruppe kommen [...] anders gerichtete Beeinflussungsversuche und Kontrollen ins Spiel; je nach ihrer Position in einer Diskussionsgruppe bestimmter sozialer Struktur sind darüber hinaus die einzelnen Teilnehmer verschieden betroffen“ (ebd., S 28). In organisationalen Zusammenhängen muss diese Frage noch einmal vor dem Hintergrund der dort spezifischen Eigenheiten reflektiert werden. Die Frage ist, welche unterschiedlichen Rollen bzw. Professionen in einer Gruppendiskussion mitaufgenommen werden sollen, wie sich diese gegenseitig in der Interaktion beeinflussen und welche Praxis man sich generell von den Teilnehmenden zur inhaltlichen und/oder performativen Darstellung gebracht zu bekommen erhofft.

Die Autor\*innen stellen zwei Studien aus ihrem Zusammenhang an Transkriptauszügen dar.<sup>2</sup> An beiden Beispielen lässt sich nochmal die vorgeschlagene, nah an der Praxeologischen Wissenssoziologie formulierte Definition von Schulentwicklung verdeutlichen: Sowohl der Nachteilsausgleich (eine

---

2 Die Arbeit von Georg Geber mit dem Arbeitstitel „Leistung gerecht und inklusiv bewerten?!“ und von Sophie-Cathérine Görtler mit dem Arbeitstitel „Verständnisse und Orientierungen schulischer Inklusion an Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion“.

„Handreichung des Ministeriums“) als auch die Entwicklung zur schulischen Inklusion lassen sich als von außen oder innen herangetragene *Normen zur Praxistransformation* verstehen, die auf die heterogene Organisation Schule treffen und dort in den unterschiedlichen Organisationsmilieus kontextualisiert werden.

Überlegenswert ist meines Erachtens, ob man mit der Strategie Lehrpersonen *und* Personen der Schulleitung als Teilnehmende der gleichen Gruppendiskussion nicht zu stark den eigenen normativen Standort bzw. eine zentrale mit dem Thema Inklusion/Heterogenität einhergehende Hoffnung an *Heterogenität als Chance* reproduziert. Die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und bestimmten Lehrpersonen, die die Programmatik der Schulentwicklung zumeist einfordert, ist zuerst einmal eine Norm und keine Handlungspraxis. Gerade wenn normativ orientierte Entwürfe zur Schulentwicklung betonen, dass Schulentwicklung als „Entwicklung des gesamten Systems Schule“ (Rolff 2007) zu verstehen ist, sollten rekonstruktive Studien zu solchen normativen Anforderungen im Feld erst einmal auf Distanz gehen (vgl. äquivalent für die Unterrichtsforschung Proske und Rabenstein 2018, S. 12). Anders formuliert: die in Teilen des Inklusions- bzw. Heterogenitätsdiskurs steckende „latente Tendenz zur euphorischen Verklärung von Vielheit und eine Nivellierung von Machtverhältnissen im Spiel von Gleichheit und Differenz“ (Budde 2013, S. 11) könnte ihre forschungspraktische Entsprechung dort haben, wo Gruppendiskussionen mit Schulleitung *und* Lehrpersonen durchgeführt werden.

Den durchgängig nachvollziehbaren Interpretationen der Autor\*innen lässt sich in diesem Sinne Weiteres hinzufügen. Insgesamt halte ich die Benennung der Position der Schulleitung in den Gruppendiskussionen als „moderierende Funktion“ (Bauer et al. i. d. B., S. 369) für zu neutral formuliert. Während die Schulleitung sich im ersten Transkriptauszug (Projekt von Georg Geber) als Mahner zur Gültigkeit einer *und* Distanz zu einer Norm (Nachteilsausgleich) inszeniert und somit die handlungspraktische Bearbeitung jener Diskrepanz von Norm und Habitus an die Lehrpersonen weiterreicht, müsste man das zweite Transkript (Projekt von Sophie-Cathérine Görtler) dahingehend prüfen, ob es sich hier nicht grundsätzlich um eine *Fremdrahmung* handelt, die auf organisationale Macht hinweist. Die Person der Schulleitung unterbricht hier die Erzählung einer Lehrerin, in der sich diese aufschlussreich selbst als „Doppelsteckung“ bezeichnet, und rahmt die Position der Lehrperson als „gleichberechtigte Klassenleitung“. Im Transkriptauszug deutet sich an, dass diese Fremdrahmung von der Lehrperson akzeptiert wird und insofern ‚gelingt‘. Fremdrahmungen weisen auf machtstrukturierte Diskurse hin (vgl. Przyborski 2004, S. 287) und könnten hier ein Zugang zur Machtprozession dieser Schule

sein.<sup>3</sup> Die Schulleitungen nehmen nicht nur „eigene Themensetzungen“ (Bauer et al. i. d. B., S. 369) vor, sondern bearbeiten ein bestimmtes handlungspraktisches Verhältnis von Norm und Habitus bzw. definieren eine organisationale Verortung einer Lehrperson.

Insgesamt stellt sich eine Erkenntnis zur Frage der Zusammensetzung von Gruppendiskussion mit oder ohne Schulleitung ein. Sowohl die Arbeiten der Gruppe als auch ihre Literaturverweise auf andere Studien zeigen, dass *nicht* davon auszugehen ist, dass Personen der Schulleitung und Lehrpersonen ein gemeinsames Milieu bezüglich den im Sinne von Schulentwicklung an sie herangetragenen Transformationsaufforderungen darstellen. Zuzustimmen ist dem Hinweis der Autor\*innen, dass mit einer solchen Zusammensetzung die *hierarchischen* Strukturen in Schule im Vollzug betrachtet werden können. Zu Bedenken wäre aber, ob tatsächlich, wie von den Autor\*innen gefordert, jene Differenz zwischen Schulleitung und Lehrpersonen in jeder Studie neu zu rekonstruieren ist (ebd., S. 371). Sie ist ja nicht nur grundlagentheoretisch wahrscheinlicher als eine gemeinsame Handlungspraxis, entspricht eher einer an die Schule herangetragenen Norm, sondern ist auch in diversen Studien bereits gezeigt worden. Stattdessen könnte die anschließende Frage sein, wie sich die unterschiedlichen Organisationsmilieus der Schulleitung und die unterschiedlicher Lehrpersonen bezüglich der Transformationsaufforderung zur Organisationsentwicklung relationieren.

Die wichtige Arbeit der AG könnte in diesem Sinne auch darauf ausgerichtet werden, wiederkehrende Erkenntnisse aus dokumentarischen Studien zu sammeln, durch Bezüge zur Praxeologischen Wissenssoziologie zu verdichten und damit empirisch fundierte Hinweise für zukünftige Studien bereitzustellen – zum Beispiel und an den Beitrag anschließend zur Frage nach der Zusammensetzung von Gruppendiskussionen in organisationalen Zusammenhängen.

---

3 Wenngleich in Organisationen noch einmal andere Konstitutionsbedingungen von Macht anliegen (vgl. Bohnsack 2017, S. 244ff.) könnten solche Fremdrahmungen Erkenntnisse zu machstrukturierten Diskursen zwischen *unterschiedlichen* Organisationsmilieus aufschließen.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* (9., überarb. und erw. Aufl.). Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Opladen, Toronto: Budrich.
- Budde, J. (2013). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze - (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 7-27). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). Entwurf einer Theorie der Schulkultur – strukturtheoretische, anerkennungstheoretische und mikropolitische Perspektiven. In Dies. (Hrsg.), *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I* (S.11-67). Wiesbaden: VS.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens.* Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10/1, (S. 61–74).
- Proske, M., & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinn-verstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In Dies. (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen.* Wiesbaden: VS.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung: Von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In U. Steffens, & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 115-140). Münster und New York: Waxmann.



